

A organização curricular na escola de educação integral: o instituído e o instituinte

PEDRO GANZELI

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

CRISTIANE MACHADO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

ROSANE GARCIA DORAZIO NOGUEIRA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

CAROLINA DA SILVA COSTA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (UNICAMP)

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo descrever e examinar a trajetória de organização curricular de uma unidade escolar de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP que, de escola de tempo parcial, foi transformada em escola de educação integral. Para tanto, apresentam-se as normativas que orientam a política de educação integral na Rede Municipal de Ensino, com os objetivos de compreender o projeto societário que a sustenta e de analisar as diretivas sobre a nova organização curricular para a escola de educação integral. Em seguida, reflete-se sobre o caminho trilhado pela escola em questão para o atendimento curricular da educação integral, ponderando-se as iniciativas empreendidas entre o instituído e o instituinte da implementação da educação integral. Conclui-se que a organização curricular foi estruturando-se e instituindo-se pela ação dos sujeitos que atuam, no dia a dia da escola, na direção da formação do sujeito de direito. Os consensos e os conflitos emanados deste processo foram incorporados como próprios do fazer político pedagógico da equipe gestora, promovendo a gestão democrática e o planejamento participativo.

Palavras-chave: Educação Integral; Organização Curricular; Escola Pública.

The curriculum organization in the integral education school: the institutionalized and the instituting

ABSTRACT

This article aims to describe and examine the curriculum organization trajectory of a primary school unit of Campinas (São Paulo state) Municipal Network teaching, which, from part time school, was transformed into a school of integral education. To do so, it presents the norms that guide the policy of integral education in the Municipal Education Network, with the objectives of understanding the corporate project that supports it and of analyzing the directives on the new curriculum organization for the integral education school. Then, it is reflected on the path taken by the school in question for the curriculum attendance of integral education, pondering the initiatives undertaken between the institution and the institutor of the implementation of integral education. It is concluded that the curriculum organization was structuring and establishing itself by the action of the subjects that act in the day by day of the school in the direction to the formation of

the subject of right. The consensuses and conflicts emanated from this process were incorporated as part of the pedagogical policy making of the management team, promoting democratic management and participatory planning.

Keywords: Integral Education; Curriculum Organization; Public school.

INTRODUÇÃO

A organização curricular da escola pública envolve um processo no qual as normativas emanadas pelos órgãos centrais entrecruzam-se com as exigências do cotidiano escolar, ao serem interpretadas, adaptadas ou mesmo ignoradas pelos sujeitos responsáveis pela materialização do ensino. Este processo pode ser compreendido abarcando duas dimensões: uma instituída, representada pela legislação e pelas normativas, e outra instituinte, que comporta as ações realizadas pelos sujeitos no dia a dia da escola pública. Nesse sentido, pode-se afirmar que prescrição e invenção confundem-se no âmbito do cotidiano escolar.

Para Lima (2001), a análise da escola deve compreender o plano das orientações para a ação organizacional, o que estamos considerando o ‘instituído’, como também o plano da ação organizacional, o ‘instituinte’. Para o autor, o estudo do plano da ação tem o propósito de conhecer as estruturas e as regras menos visíveis da organização escolar, “trata-se sobretudo de estruturas em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra organizacional” (LIMA, 2001, p. 52). Assim, a organização escolar deve ser investigada “não apenas como instância hetero-organizada para a reprodução, mas também como uma instância auto-organizada para a produção de regras e tomadas de decisões” (JUNQUILHO, ALMEIDA e SILVA, 2012, p. 331-332).

Esse artigo, que resulta de pesquisa mais ampla¹, tem como objetivo analisar o processo de reorganização curricular de uma unidade escolar de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP que, de escola de tempo parcial, foi transformada em escola de educação integral. A investigação que embasa o debate proposto tem como referência metodológica a pesquisa-ação (BARBIER, 2002; MORIN, 2004), na qual são utilizados como procedimentos me-

¹ A pesquisa intitulada “A construção da educação integral: projeto político pedagógico participativo e democrático” é financiada pela FAPESP (PROC. 2017/14814-0) e coordenada pelo Prof. Dr. Pedro Ganzeli.

metodológicos análise documental e observações de campo (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2005; FRANCO, 2008).

A arquitetura textual do artigo está estruturada de forma a apresentar as normativas que orientam a política de educação integral na Rede Municipal de Ensino para a compreensão do projeto societário que a sustenta e, também, para analisar as diretrizes sobre a nova organização curricular para as escolas efetivarem a educação integral. Em seguida, objetiva refletir sobre o caminho trilhado pela escola pesquisada na reorganização curricular, explorando o potencial das iniciativas empreendidas constituírem-se em amálgama entre o instituído e o instituinte na implementação da educação integral.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL E A POLÍTICA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

O debate que envolve o conceito de educação integral permite uma pluralidade de formas de sua materialização: no espaço escolar, para além do espaço escolar, entre outros desenhos organizacionais e curriculares, cada qual apoiado em um determinado projeto societário (CAVALIERE, 2007, 2009; CASTRO e LOPES, 2011).

A Constituição Federal de 1988 definiu o Estado Democrático de Direito (Art. 1) como estrutura político-administrativa na perspectiva da construção da sociedade democrática. A Carta Magna garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo visar “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Assim a educação, em todo o território nacional, deve possuir uma dimensão individual com o desenvolvimento da pessoa e sua qualificação para o mundo do trabalho, bem como uma dimensão social, garantindo aprendizagens necessárias para que a pessoa exerça a cidadania na perspectiva da construção de uma sociedade democrática. Estamos compreendendo como educação integral aquela que atende as duas dimensões constitucionais, ou seja, aquela que forma o sujeito de direitos (GANZELI, 2018).

Na Rede Municipal de Campinas, em maio de 2013, foi criada uma comissão de especialistas da Secretaria Municipal para elaborar a proposta de criação

de Escolas de Educação Integral (EEI) em sua rede de ensino fundamental. Os trabalhos desenvolvidos pela comissão embasaram a proposta de Projeto Piloto de Escola de Educação Integral, instituído pelo Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014.

A normativa, composta por 10 (dez) artigos, instituiu o “Projeto Piloto de Escola de Educação Integral”, determinando a constituição de comissão para o detalhamento do “Projeto Piloto” (Art. 1º), autorizando a implantação do Projeto Piloto em duas unidades escolares de ensino fundamental² (Art. 2º). Além disso, determinou que os alunos das EEIs passariam a ser atendidos por, no mínimo, 07 (sete) horas de permanência diária na escola, totalizando, no máximo, 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais³, distribuídas entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e das Atividades Complementares (Art. 3º). A organização dos componentes curriculares e as Atividades Complementares deveriam ser organizadas por Eixos de Trabalho, definidos pelos “órgãos colegiados das unidades educacionais e equipes educativas dos respectivos NAEDs⁴, compondo a matriz curricular da EEI e publicados em resolução da Secretaria Municipal de Educação” (Art. 4º). Para os professores da EEI, foi criada a jornada de 24/40 horas-aula - Integral I, em período integral (Art. 5º), conforme analisaremos mais adiante (CAMPINAS, 2014a).

O Projeto Piloto “Escola de Educação Integral – EEI” foi institucionalizado pela Resolução SME Nº 5/2014, composta por 17 (dezessete) artigos, organizados em 5 (cinco) capítulos (Das Disposições Iniciais; Da Organização da EEI; Da Avaliação; Das Competências; Das Disposições Finais) e pelo anexo “Projeto Piloto para a Escola de Educação Integral: uma proposta em construção no município de Campinas⁵”. Delineou os fundamentos e as diretrizes para a organização curricular, entre outras determinações para a organização da Escola de Educação Integral.

2 No ano 2015, mais três unidades escolares foram transformadas em Escola de Educação Integral, totalizando cinco unidades escolares de educação integral.

3 No ano de 2016, foi alterado o tempo máximo de permanência dos alunos do 6º ao 9º ano para 48 horas/semanais, conforme RESOLUÇÃO SME Nº 17/2016 - DOM 10/11/2016.

4 Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) órgão da Secretaria Municipal de Educação de Campinas para o atendimento regionalizado às unidades educacionais.

5 Denominado neste artigo como “Projeto Piloto”.

Entre os 10 (dez) “considerando” da Resolução, destacamos um que, a nosso ver, revela características fundamentais a serem observadas na Escola de Educação Integral, a saber: “a necessidade de se imprimir crescente qualidade social na educação, o que exige articulação entre Formação, Currículo e Avaliação, balizada pela participação democrática e ampliação do tempo de permanência dos alunos na Escola” (CAMPINAS, 2014c). A atenção da normativa com a “qualidade social da educação” e a “articulação entre Formação, Currículo e Avaliação”, tendo a participação democrática como base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, indicam semelhanças do Projeto Piloto com a concepção de educação integral presente na Constituição.

Nesse mesmo sentido, podemos verificar em seus fundamentos:

- I - ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola, conjugado com ações pedagógicas qualificadas na perspectiva da formação integral;
- II - efetivação e consolidação da organização das EEIs, em ciclos de aprendizagem;
- III - instituição de ações pedagógicas que problematizem e qualifiquem o itinerário formativo do aluno, em atendimento aos objetivos da formação integral;
- IV - constituição e consolidação do trabalho coletivo na gestão, no planejamento, na implementação e na avaliação de seu Projeto Político Pedagógico - PPP;
- V - consolidação da Avaliação Institucional Participativa através da autoavaliação da escola e do fortalecimento dos Órgãos Colegiados;
- VI - fortalecimento da gestão democrática e participativa na construção da escola pública de qualidade social para todos os alunos. (CAMPINAS, 2014c, Art. 2º).

Fundamentado na “formação integral” do sujeito, na organização pedagógica por “ciclos de aprendizagem”, na promoção de “ações pedagógicas” que respeitem o ritmo de aprendizagem do estudante, no incentivo ao “trabalho coletivo” para a produção do Projeto Político Pedagógico, na avaliação participativa e na “gestão democrática”, a normativa propõe a educação integral na perspectiva de um projeto de sociedade democrática.

A EEI comporta, segundo o Projeto Piloto, os seguintes instrumentos de organização do trabalho pedagógico: Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho da Equipe Gestora, Planos de Ensino; Plano de Formação Continuada, Plano de Avaliação da Implementação e Consolidação da Educação Integral na Unidade Educacional.

O “Projeto Piloto” externa a preocupação no atendimento da educação como direito, enquanto “um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, bem como condição para a própria democracia e, a escola pública universal materializa esse direito” (CAMPINAS, 2014c, p. 6)

O documento sintetiza a concepção de educação integral, afirmando que:

Instituir o debate para construir uma proposta de educação integral representa o convite para a criação de estratégias que assegurem às crianças, aos adolescentes e aos jovens o acesso aos veículos de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens, à prática da leitura, à crítica e, principalmente, à produção de comunicação como instrumento de participação democrática. Trata-se de instituir uma mobilização consequente para a formação que reconheça a diversidade como patrimônio imaterial fundamental da sociedade, que incentive a educação ambiental e o respeito aos direitos humanos. (CAMPINAS, 2014c, p. 7-8).

Registramos o incentivo ao processo de “instituir o debate”, assim como “instituir uma mobilização”, considerando o movimento entre os envolvidos na criação da Escola de Educação Integral, favorecendo, assim, o “instituído”, que promove a abertura necessária para as ações a serem ‘inventadas’ no espaço escolar. Estamos entendendo como um processo no qual o caráter democrático está presente no documento.

O Projeto Piloto, ao considerar os sujeitos em sua condição multidimensional, propõe uma educação que contemple diferentes saberes, formas e espaços para o processo de aprendizagem dos estudantes, evitando a sobreposição de atividades escolares em períodos alternados sem articulação curricular. O documento apresenta um quadro comparativo que expressa a diferença entre a simples ampliação do tempo escolar e a incorporação da concepção de educação integral por ele explicitada, conforme segue:

Quadro 1 – Tempo integral versus Educação Integral – Projeto Piloto

Aumento do tempo	Educação Integral
ampliação do tempo de permanência dos alunos com acréscimo de algumas disciplinas ou atividades complementares, como dança, música, esporte ou mesmo reforço	reformulação da escola, alterando e ampliando a oferta de conhecimentos articulados entre si e com a compreensão da realidade
divisão em turnos – alunos pensando separadamente, de manhã aulas e à tarde atividades complementares	possibilidade de uma formação mais completa para o aluno como ser humano e não apenas como estudante, conciliando os conteúdos didáticos com outros aspectos da vida
hiperescolarização: oferecer mais do mesmo	reorganização dos tempos, espaços e conteúdos para desenvolver os alunos de forma completa, em sua totalidade
forma de dar ocupação aos alunos	cuidado para promover um trabalho que persiga a formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível
aumenta-se o tempo, mas não existe um esforço em garantir a qualidade desse tempo ofertado aos alunos	as crianças e os adolescentes são incentivados a desenvolverem diferentes formas de expressão, como a artística, física, intelectual, digital e social

Fonte: Campinas, 2014c.

Evidenciamos a necessidade de explicitação dessa concepção de educação integral entre todos os envolvidos no processo de construção do Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, para evitar a reprodução da escola parcial em formato ampliado, ou seja, “fazer mais do mesmo”.

A escola de educação integral deverá pautar-se nos seguintes princípios “valorização da “experiência extraescolar dos alunos”, “promoção de uma postura investigativa do aluno” e “apropriação e produção de cultura”, “articulação com o mundo do trabalho” e “tematização das questões de classe, gênero, de sexualidade e étnico-raciais” (CAMPINAS, 2014c, p. 9-10 – grifo no original). Os princípios para a educação integral em Campinas correspondem àqueles previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), em especial a necessidade de “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Art. 3º, inciso XI), reafirmando a presença da perspectiva democrática de sociedade.

No item Diretrizes para a organização curricular do Projeto Piloto, foi ressaltada a necessidade da integração entre o conhecimento social e os saberes escolares. Considerando como principais referências as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica da rede municipal de educação de Campinas (2011), foi definido que o currículo da educação integral deveria ser construído em cada unidade escolar, considerando suas condições estruturais e a sua realidade.

Para evitar a não fragmentação e a hierarquização dos conhecimentos, todos os componentes curriculares passaram a ter a mesma carga horária, devendo ser articulados com base em Eixos de Trabalho, compreendidos como

(...) áreas mais amplas do conhecimento que procuram estabelecer uma coerência entre os diversos componentes curriculares e as práticas sociais e buscam promover o desenvolvimento das estruturas cognitivas e das dimensões efetiva, social e motoras dos estudantes dos diferentes anos dos ciclos. (CAMPINAS, 2014c, p. 11).

O Projeto Piloto reforça a necessidade de “construção e mobilização de conhecimento” nas e entre as diferentes áreas do conhecimento, assim como a “contextualização desses conhecimentos”, a fim de garantir um processo de aprendizagem que atenda a formação integral do estudante. O trabalho coletivo é uma preocupação constante para a realização do Projeto Político Pedagógico da escola de educação integral, com o desenvolvimento de matrizes curriculares que, ao mesmo tempo, trabalhem as diferentes áreas do conhecimento e produzam um trabalho integrado entre os docentes, favorecendo a identidade coletiva dos processos pedagógicos desenvolvidos para a educação integral.

Passemos a verificar como as orientações contidas no Projeto Piloto foram compreendidas no âmbito de uma unidade de ensino de educação integral da rede municipal de Campinas.

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA ESCOLA PESQUISADA

A transformação da escola de tempo parcial em escola de educação integral implicou, entre outras, na mudança significativa da inserção do docente⁶ do espaço escolar com a Jornada Docente Integral I.

A jornada de trabalho docente nas escolas de tempo parcial compreende as seguintes possibilidades de composição: a jornada 15/20 (mínima); a jornada 20/27 (parcial); a jornada 24/32 (completa) e a jornada 30/40 (integral) (CAMPINAS, 2014b), sendo que o primeiro número representa a quantidade de horas-aula destinada às atividades com os alunos, e a diferença entre o primeiro e o segundo número compreende outras atividades pedagógicas (exemplo: reuniões pedagógicas, planejamento didático), até alcançar o total de horas representado pelo segundo número. Essas jornadas permitem ao docente trabalhar em outras escolas da rede municipal, da rede estadual ou da iniciativa privada, assim como compor sua carga horária em um único período, salvo o período de reuniões pedagógicas, entre outras possibilidades de composição de horário, o que possibilita certa autonomia na organização individual do trabalho semanal. No âmbito da unidade escolar, essa jornada promovia diferentes problemas relacionados à organização do trabalho pedagógico, sendo a dificuldade de organização de reuniões com a participação de todos os docentes a principal.

Para as escolas de educação integral, foi criada a jornada 24/40 (Integral I), a qual permite ao docente trabalhar em uma única unidade escolar, favorecendo a organização coletiva do trabalho pedagógico, entretanto esta gerou estranhamentos junto aos docentes, conforme analisaremos a seguir.

O ano de 2014 foi marcado pelo processo de discussão e de elaboração de propostas para a organização curricular e espacial da unidade escolar pesquisada,

6 Na Rede Municipal de Ensino de Campinas, conforme previsto na Lei nº 12.987/2007, que trata do plano de cargo, carreira e vencimentos do magistério público, o grupo de Docentes constitui-se dos cargos: Professor de Educação Básica I (PEB I); Professor de Educação Básica II (PEB II); Professor de Educação Básica III (PEB III); Professor de Educação Básica IV (PEB IV); Professor Adjunto I e Professor Adjunto II (Art. 3º). O ingresso para o quadro do magistério exige para os candidatos aos cargos PEB I, PEB II, Professor Adjunto I, o curso de Graduação Superior, de licenciatura Plena em Pedagogia ou Normal Superior, admitida com formação mínima o nível médio na modalidade normal (Art. 4º, inciso I). Para os cargos PEB III e Professor Adjunto II, a exigência de formação no curso de Graduação Superior, de licenciatura plena, com habilitação específica em disciplina ou área de conhecimento do currículo da Educação Básica (Art. 4º, inciso II) e para o PEB IV, curso de Graduação Superior, de licenciatura em Pedagogia com habilitação em Educação Especial (Art. 4º, inciso III).

quando esta ainda funcionava em tempo parcial, atendendo aproximadamente 610 alunos, do 1º ao 9º ano, organizados em 10 turmas no período da manhã e 8 no da tarde, contando com 80 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A equipe gestora era composta por uma diretora, duas vice-diretoras e dois orientadores pedagógicos. O quadro de professores era formado por 33 docentes e o de funcionários com 15 profissionais.

As mudanças envolviam desde a reorganização espacial da unidade escolar, como a construção de refeitório, cozinha e duas salas de aula, entre outras, até as mudanças na matriz curricular e na grade de horários.

A proposta de transformação da organização escolar de tempo parcial em escola de tempo integral, emanada dos órgãos centrais, não foi assimilada por parte da equipe gestora e dos docentes, tanto que, ao final de 2014, foi expressiva a solicitação para ingressar no concurso de remoção. Da equipe gestora, os 2 (dois) orientadores pedagógicos solicitaram a remoção. Dos 10 (dez) professores PEB II⁷ que lecionavam para os Ciclos I e II⁸, em Jornada 24/32 (completa), em um único período, 7 (sete) requisitaram a remoção. Dos 23 professores PEB III⁹ que lecionavam para os Ciclos III e IV, em jornada 30/40 (integral), 8 solicitaram transferência, sendo 2 para trabalhar no período noturno na Educação de Jovens e Adultos e 6 para outras unidades escolares da rede municipal. Esse movimento demonstra a indisponibilidade dos professores a mudanças em sua rotina de trabalho (OLIVEIRA, 2010) e a dificuldade de lidar com a novidade que a escola de tempo integral apresenta.

No ano de 2015, quando a unidade escolar passou a funcionar como Educação Integral, estavam matriculados 580 alunos, contando com 52 professores e 23 funcionários. Contudo, houve uma renovação de 47% de professores, sendo que todos passaram a cumprir a jornada 24/40 (Integral I).

Para compreendermos as alterações relacionadas ao trabalho docente, apresentaremos a distribuição das horas-aula atividades, considerando as jornadas previstas para a Rede Municipal de Ensino.

7 Na unidade escolar não possuía professores PEB I.

8 A organização curricular na Rede Municipal de Ensino de Campinas compreende, desde o ano de 2006, Ciclos de Aprendizagem, sendo Ciclo I, compreendido do 1º ao 3º ano; Ciclo II, compreendido do 4º ao 5º ano; Ciclo III, compreendido do 6º ao 7º ano; Ciclo IV, compreendido do 8º ao 9º ano.

9 Professores com jornadas variadas.

Os professores da Rede Municipal de Ensino, conforme a sua jornada de trabalho (mínima, parcial, completa, integral e integral I), organizam o trabalho atendendo a seguinte distribuição: horas-aula de Atividades Docente com Aluno (TDA) e as demais horas atividades distribuídas em horas de Trabalho Decente Coletivo (TDC) - reuniões pedagógicas com a equipe escolar; hora de Trabalho Docente Individual (TDI) – atendimento individualizado de alunos e responsáveis; horas de Trabalho Docente de Preparação de Aulas (TDPA) – destinado à preparação de atividades pedagógicas; sendo acrescentadas para os professores da jornada Integral I as horas de Trabalho Docente entre Pares (TDEP) – reuniões entre os docentes de Ciclo/ Ano ou componente curricular para o planejamento do trabalho pedagógico e as horas de Trabalho Docente de Formação (TDF) – para a formação em serviço. (CAMPINAS, 2014c).

Quadro 2 - Jornada Docente, Secretaria Municipal de Educação de Campinas, horas-aula

Atividade	Mínima	Parcial	Completa	Integral	Integral I
TDA	15	20	24	30	24
TDC	2	2	2	2	2
TDI	-	1	1	2	1
TDPA	3	4	5	6	6
TDEP	-	-	-	-	3
TDF	-	-	-	-	4
Total Semanal	20	27	32	40	240
Total Mensal	120	162	192	40	240

Fonte: CAMPINAS, 2014c.

Verificamos, no Quadro 2, que as principais diferenças entre as jornadas “Integral” e “Integral I”, por exemplo, relacionam-se ao maior tempo de TDA para a jornada Integral e à ampliação de dedicação dos professores da jornada Integral I aos tempos pedagógicos. Estes devem ser cumpridos no espaço escolar, em atividades que envolvam todos os professores, como o TDC e TDF, programadas após o período de aulas, e o TDEP, organizado durante o período de aula.

O ingresso das 2 (duas) novas orientadoras pedagógicas ocorreu no mês de agosto de 2015, exigindo da diretora e das vice-diretoras desdobramentos para atender ao processo em curso de transformação da unidade escolar em escola de educação integral.

A movimentação de transferência de professores foi intensa nos anos que se seguiram. Por diferentes motivos, verificamos a renovação do quadro docente em média de 30% a cada ano, o que foi gerando processos constantes de adaptações entre a equipe escolar. Não raro, os docentes transferidos chegaram à unidade escolar com a cultura da escola parcial.

O movimento de remoção dos docentes, considerado como manifestação de estranhamento, exige uma análise sobre o processo de construção da identidade profissional do professor. Entre os diferentes elementos pré-profissionais e profissionais presentes na construção da identidade profissional, destacamos a necessidade de mudança na rotina profissional.

A tratar da “rotinização” do trabalho docente, Tardif e Raymond (2000, p. 233-234) explicam que, para além de ser um meio do professor gerir a complexidade do cotidiano profissional,

enquanto fenômeno de base que fundamenta a vida social, a rotinização significa que os atores agem através do tempo, fazendo de suas próprias atividades recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades. No nosso caso, ela demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas tornam-se parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. Porém, a menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, que possibilitam a sua divisão e sua reprodução no tempo, repousa em um controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal das competências práticas.

A escola de educação integral demanda a reconstrução da identidade profissional do professor e dos gestores, exigindo um processo permanente de reflexão sobre a seu significado e sobre a sua organização político-pedagógica.

A jornada das/os docentes da EEI compreende um conjunto de atividades que, a nosso ver, possibilita os planejamentos individual e coletivo, o acompanhamento e a avaliação do Projeto Político Pedagógico e os processos de formação em serviço, indispensáveis para a qualificação político-pedagógica do trabalho escolar.

Para os professores que permaneceram, assim como para os que ingressaram na escola nos anos de 2015, 2016 e 2017, foi necessário um período de adaptação a nova rotina escolar. Acostumados, em sua maioria, a concentrarem suas aulas em períodos específicos, os professores demonstraram estranhamento com a necessidade de retornarem no período da tarde ou mesmo permanecerem na escola ao longo do dia. Reações involuntárias como sonolência após o almoço, por exemplo, foram constantes no processo de adaptação. De outra forma, o processo de discussão sobre o Projeto Pedagógico para a educação integral fortaleceu os laços e as compreensões entre os docentes relacionados ao significado dessa nova forma de organização escolar.

A matriz curricular da escola parcial, sob a qual a unidade escolar pesquisada trabalhava em 2014, organizava-se em 10 (dez) turmas no período da manhã e 8 (oito) turmas no período da tarde, com carga horária semanal de 30 horas-aula, apresentando grande variedade no número de horas-aula entre os componentes curriculares.

Ao transformar-se em escola de educação integral, a unidade escolar passou a organizar-se em 18 turmas de educandos, sendo duas turmas do 1º ao 9º ano.

Na unidade escolar, no ano de 2015, a organização curricular manteve a hierarquização das disciplinas, conforme verificamos na distribuição da carga didática semanal: Português e Matemática com 9 horas-aula semanais; História, Geografia e Ciências com 6 horas-aula semanais; Arte com 5 horas-aula semanais no Ciclo I, 3 horas-aula semanais no Ciclo II e 6 horas-aula semanais nos Ciclos III e IV; Educação Física com 2 horas-aula para o Ciclo I, 3 horas-aula para o Ciclo II e 6 horas-aula para os Ciclos III e IV; Inglês com 2 horas-aula para o Ciclo I e 3 horas-aula para o Ciclos II, III e IV (CAMPINAS, 2015).

A distribuição dos componentes curriculares ao longo da semana, conforme relato da equipe gestora, buscou promover a estabilidade aos processos didáticos, atendendo a organização em blocos de aulas.

Para os Ciclos I e II, foram mantidas as chamadas ‘Salas de Referência’, com a permanência das 6 turmas em uma mesma sala de aula ao longo do ano, com o trabalho de um professor PEB II, de “Referência”, que atuava 24 horas-aula com

a mesma turma, em blocos de 4 ou 5 horas-aula, ao longo da semana, semelhante ao adotado na escola parcial, com a diferença que estes poderiam ser distribuídos ao longo do dia, assim como a participação de professores PEB III, nas disciplinas de Educação Física, Inglês e Artes, oferecidas em blocos de três ou duas horas-aula, o que não evitou a existência de ‘aulas isoladas’ na grade de horário.

Para os Ciclos III e IV, foram criadas ‘Salas Ambiente’, com recursos pedagógicos específicos, exigindo o deslocamento dos alunos pelo espaço escolar, sendo uma novidade para professores e alunos da unidade escolar. Para os Ciclos III e IV, as disciplinas foram organizadas em blocos de duas horas-aula, também com a recorrência de “aula isolada” na grade de horário semanal. Esse formato de distribuição da carga didática buscou, ao mesmo tempo, atender ao formato que havia na unidade escolar quando de tempo parcial, marcado pelo bloco de duas horas-aula, assim como garantir a nova organização dos tempos didáticos e pedagógicos, marcados pela configuração das ‘Salas Ambiente’ na escola de educação integral. Um efeito dessas lógicas contraditórias foi o surgimento da “aula isolada”, que não favoreceu o trabalho pedagógico, dada a dinâmica de entrada e de saída para lanche, almoço e recreação dos alunos.

A organização curricular apresentou-se como um desafio para a equipe gestora e para os professores. Fazer a combinação de aulas, respeitando-se as orientações legais, incluindo-se os horários de lanches e almoço e buscando-se articular aulas duplas, conforme negociação junto aos docentes, foi uma tarefa complexa, pois, apesar de todo esforço, sempre restava uma aula ‘isolada’ a ser incorporada na grade de horário. A dinâmica da ‘Sala Ambiente’ envolveu um processo de tempos de deslocamento de alunos que comprometia os tempos de aula, especialmente nas “aulas isoladas”, gerando demandas e desconfortos para docentes e para gestores.

Em 2016, a matriz curricular foi alterada, com a criação do componente curricular Cultura Identidade e Lugar (CIL) para os Ciclos I e II, a ser ministrada por professor PEB II e com a ampliação de 3 horas-aula da disciplina de Inglês, nos Ciclos III e IV, e a equalização da carga didática com 8 (oito) professores desses Ciclos, passando a ter 6 horas-aula por semana em cada turma. Sendo assim, o total de aulas oferecidas passou para 48 horas-aula por semana para esses alunos,

divididas em dois dias de 9 aulas e três dias de 10 aulas (CAMPINAS, 2016).

Na busca de um formato de horário que favorecesse o trabalho pedagógico e atendesse, de forma justa, a todos os professores dos diferentes componentes curriculares, foi criado um formato de horário em blocos de quatro e/ou cinco horas-aula, de acordo com o dia da semana: em dois dias da semana com 9 horas, com blocos de 4 (quatro) ou 5 (cinco) horas-aulas, e os demais dias da semana com 10 horas-aula, organizados em blocos de cinco horas-aula, distribuídos nos dois períodos. Este formato foi criado pela equipe gestora em conjunto com os professores, o que lhe conferiu legitimidade. Mesmo assim as aulas duplas foram mantidas, gerando ainda o problema das “aulas isoladas”. Em 2017, o formato de horário em blocos foi mantido.

Em 2018, um novo formato de horário foi proposto pela equipe gestora, em diálogo com os professores, com blocos de três/duas aulas, favorecendo a organização dos horários de intervalos e a transição dos estudantes para as ‘Salas Ambientes’. Esta estrutura curricular auxiliou na organização da escola como um todo, possibilitando maior planejamento dos professores em relação aos tempos de aula, promovendo o trabalho interdisciplinar com atividades didáticas mais integradas e com a junção de salas do mesmo Ciclo, entre outras.

A organização do horário para a educação integral apresentou-se como um desafio, pois se tratava de organizar os componentes curriculares de forma a conciliar os tempos dos professores, os tempos dos componentes curriculares, os tempos dos estudantes, os tempos de reuniões pedagógicas, o tempo de formação, entre outros, cada qual com uma dinâmica própria, mas que deveria integrar o processo político pedagógico.

REFLEXÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar o processo de reorganização curricular de uma unidade escolar de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP de tempo parcial em escola de educação integral. Para isso, apresentou as normativas que orientam a política de educação integral na Rede Municipal de Ensino e o caminho trilhado pela escola pesquisada na reorganização curricular.

Em relação à reorganização curricular, depreendemos que o instituído, materializado no Projeto Piloto, apresentou características que permitem a autonomia da unidade de ensino na produção do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva da organização democrática da escola pública. O processo instituinte evidenciou uma dinâmica do cotidiano escolar complexa, na qual os sujeitos envolvidos atuaram de forma a conciliar a cultura suscitada pelos processos de trabalho da escola parcial, transformando-a em educação integral. Uma forte característica desse processo é a densidade da transformação dos tempos subjetivos e coletivos para a construção da escola de educação integral, na perspectiva da formação do sujeito de direito.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**, Disponível em: <<https://goo.gl/CU66pz>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Disponível em: <<https://goo.gl/5vsbvV>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

BRASIL. (Ministério da Educação) **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/oN4q6k>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

CAMPINAS (Município). **Decreto nº 18.242, de 24 de janeiro de 2014a**. Dispõe sobre a criação do Projeto Piloto de Escolas de Educação Integral (EEI) da rede pública municipal de ensino de Campinas e dá outras providências.

CAMPINAS (Município). **Lei Complementar nº 57, de 09 de janeiro de 2014b**, altera dispositivos da Lei 12.987, de 28 de junho de 2007, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras providências.

CAMPINAS (Secretaria Municipal de Educação). **Resolução SME Nº 5, de 10 de março de 2014c**, dispõe sobre a Organização do Trabalho Pedagógico das Unidades Educacionais integrantes do Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI".

CAMPINAS (Secretaria Municipal de Campinas). **Resolução SME Nº 17, de 11 de dezembro de 2016** "Institui as matrizes curriculares para as Unidades Educacionais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas e define carga horária mínima de funcionamento diário das Unidades Educacionais".

CAMPINAS (Secretaria Municipal de Educação). **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Vol. I e II, 2011.

CAMPINAS (Secretaria Municipal de Educação). **Resolução SME Nº 24 de 20 de outubro de 2015**. Institui as matrizes curriculares para a organização e funcionamento das Unidades Educacionais que integram o Projeto Piloto "Escola de Educação Integral - EEI".

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, jun. 2011. Disponível em: < <http://goo.gl/44cN7E> >. Acesso em: 11 jul. 2015.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/gAnm4h> >. Acesso em: 26 ago. 2015.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do Conteúdo**. 3ª Edição, Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2008.

GANZELI, Pedro. Educação integral: direito público subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, [S.l.], v. 27, n. 56, p. 575-591, mar. 2018. ISSN 1981-8106. Disponível em: < <https://goo.gl/AEVCNP> >. Acesso em: 17 maio 2018.

JUNQUILHO, Gelson Silva; ALMEIDA, Roberta Alvarenga de; SILVA, Alfredo Rodrigues Leite da. As "artes do fazer" gestão na escola pública: uma proposta de estudo. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 329-356, jun. 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/sKc9vA> >. Acesso em: 27 jun. 2016.

LIMA, Licínio. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 1, p. 17-35, 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/x7YZ2K> >. Acesso em: 25 jul. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fétima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. ISSN 2175-795X. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769> >. Acesso em: 28 jul. 2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: < <https://goo.gl/ypfHru> >. Acesso em: 28 ago. 2015.

Pedro Ganzeli

Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, Coordenador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/FE/UNICAMP).

E-mail: ganzeli@unicamp.br

Cristiane Machado

Professora Dra. da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil, vice coordenadora do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/FE/UNICAMP).

E-mail: crimacha@unicamp.br

Rosane Garcia Dorazio Nogueira

Especialista em Gestão Educacional, Diretora Escolar na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP, Brasil.

E-mail: rosanedorazio@gmail.com

Carolina da Silva Costa

Pedagoga, Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas, SP, Brasil.

E-mail: caroli_costa@yahoo.com.br